

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert

Regulierung von Pluralität - Skizzen vom "Außen".

Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 93-108. - (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Beiheft; 1)



Quellenangabe/ Reference:

Masschelein, Jan; Ricken, Norbert: Regulierung von Pluralität - Skizzen vom "Außen".
Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen
Erziehungswissenschaft - In: Wigger, Lothar [Hrsg.]: *Forschungsfelder der Allgemeinen
Erziehungswissenschaft*. Opladen : Leske und Budrich 2002, S. 93-108 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-55880 - DOI: 10.25656/01:5588

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-55880>

<https://doi.org/10.25656/01:5588>

in Kooperation mit / in cooperation with:



VS VERLAG

<http://www.springerfachmedien.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

5. Jahrgang

Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft

Inhaltsverzeichnis

Lothar Wigger	Ein Neubeginn der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Die 1. Tagung der Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ der DGfE	5
KOMMISSION PÄDAGOGISCHE ANTHROPOLOGIE		
Christoph Wulf	Anthropologie und Erziehungswissenschaft. Zur Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie	9
Christoph Wulf	Die Wendung zur historisch-pädagogischen Anthropologie	13
Kristin Westphal	Zur Grundlegung einer Theorie der medialen Erfahrung am Beispiel Stimme	33
Stephan Sting	Soziale Bildung. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven der Geselligkeit	43
Hans-Rüdiger Müller	Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners	53
Jörg Zirfas	Anthropologie als Spurensuche. Eine programmatische Skizze mit Blick auf die Allgemeine Pädagogik	63
Michael Göhlich	Institution des Lernens. Überlegungen zu einer Anthropologie der Schule	73
KOMMISSION BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE		
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft	81
Jörg Ruhloff	Bildungs- und Erziehungsphilosophie – ein Blick von innen	83
Jan Masschelein/ Norbert Ricken	Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘. Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft	93
Michael Wimmer	Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft	109

KOMMISSION BIOGRAPHIEFORSCHUNG

Ernst Cloer	Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	123
✗ Theodor Schulze	Allgemeine Erziehungswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	129
✗ Dorle Klika	Pädagogisches Handeln in Briefform. Theoretisch-methodologische Überlegungen zur Analyse von Korrespondenzmaterial	147
✗ Karin Priem/Edith Glaser	„Hochverehrter Herr Professor!“ – „Sehr geehrter Herr Kollege!“ Rekonstruktion von Erziehungswissenschaft durch Biographik am Beispiel der Korrespondenzen Eduard Sprangers und Wilhelm Flitners	163

KOMMISSION WISSENSCHAFTSFORSCHUNG

Peter Vogel	Wissenschaftsforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft	179
✗ Klaus-Peter Horn	Zur Geschichte der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung (AfW) bzw. Kommission AG Wissenschaftsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – Tagungen, Publikationen, Themen	181
✗ Lothar Wigger	Identität und Diffusion der Erziehungswissenschaft als Ausbildungsdisziplin	213
Andreas von Prondcynsky	Institutionalisierung und Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft als Forschungsdisziplin	221
✗ Guido Pollak	Wissenschaftsforschung und Wissenschaftstheorie (in) der Erziehungswissenschaft: empirische und/oder normative Grundlagenforschung?	231
✗ Edwin Keiner	Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens	241
✗ Peter Vogel	Institutionalisierte Selbstkritik – Die Aufgabe der Kommission Wissenschaftsforschung?	251
Autorenspiegel.....		255

Jan Masschelein/Norbert Ricken

Regulierung von Pluralität – Skizzen vom ‚Außen‘

Erziehungsphilosophische Überlegungen zu Funktion und Aufgabe einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft

„Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken,
wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern,
denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mittheilen, dächten!“
(KANT 1958, S. 280)

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werfen die Autoren einen Blick ‚von außen‘ auf die (deutschsprachige) Erziehungs- und Bildungsphilosophie: ausgehend von zwei eher typologisch skizzierten Erfahrungen – vom Ausland wie als wissenschaftlicher ‚Nachwuchs‘ sich dem erziehungsphilosophischen Diskurs zu nähern – werden dabei sowohl Themen wie Denkformen als auch (akademische) Praktiken (auch) der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ aufgegriffen und am Beispiel des um Pluralität figurierten ‚Streits um die Allgemeine Pädagogik‘ als je unterschiedliche Figuren einer ‚Regulierung von Pluralität‘ analysiert und auf dem Hintergrund machtheoretischer Überlegungen (im Anschluss an FOUCAULT) als ein konstitutiver Zusammenhang kritisch interpretiert. Mithilfe der Reformulierung des Pluralitätsbegriffs als ‚differenter Sozialität‘ werden dann – in Abgrenzung gegen bloß polylogische Interpretationen eines Theorienpluralismus – Perspektiven einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie thesenartig skizziert und als Themen, Denkformen wie Praktiken verändernde Markierungen zur Diskussion gestellt.

Summary

Regulating plurality. Sketches from ‘the outside’ – educational-philosophical considerations on the function and tasks of General Education Theory (Allgemeine Erziehungswissenschaft)

In this paper the authors look at the (German) discipline of Philosophy of Education (*Erziehungs- und Bildungsphilosophie*) from an ‘outsider’ perspective. Starting from two briefly sketched experiences – as a foreigner and as a junior researcher – the themes, forms of thinking and academic practices of General Education Theory (*Allgemeine Pädagogik*) are presented. These themes, forms and practices are analysed as different figurations for regulating plurality, which (using Foucault) can be critically assessed as a configuration of power relations. In contrast with a polylogical understanding of plurality as simply a variety and multiplicity of theories, the concept of plurality is reinterpreted as ‘sociality of difference’. This opens up a new perspective on the themes of a General Educational Theory and a Philosophy of Education which require new forms of thinking and new academic practices.

Der Bitte von Jörg RUHLOFF, einen Blick ‚von außen‘ auf die deutsche Erziehungsphilosophie und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft zu formulieren, entsprechen wir gerne – wäre da nicht doch ein bleibendes Unbehagen: was heißt hier von ‚außen‘? Von wo aus spricht man, wenn man von ‚außen‘ spricht? Und: was ist der vermeintliche Gewinn, die unterstellte Erwartung einer solchen ‚Ex-klusivität‘? Diesen Fragen und unserem Unbehagen damit nachzugehen ist die Perspektive der folgenden gemeinsamen Überlegungen; sie sind nicht aus einer Perspektive der Repräsentativität formu-

liert, sondern – lässt sich doch eine solche ‚Perspektive des Dritten‘ gar nicht einnehmen – umreißen die Überlegungen von Zweien. Was wir hier vorstellen wollen, ist eher ein Experiment; unsere thesenhaft verdichteten Überlegungen werden wir in siebeneinhalb Gedankenschritten entwickeln, ohne dabei dem vorangegangenen Dialog unseres Denkens gerecht werden zu können (das wäre zu schön gewesen, um wahr werden zu können).¹

Gedanke 1: Von ‚außen‘ lässt sich nicht sprechen, schon gar nicht mit Bedeutung; was zunächst wie ein oppositionaler Gegensatz zwischen ‚außen‘ und ‚innen‘ aussieht, zeigt sich aber als eine nur polar formulierte Relationalität, als das jeweilige ‚Außen‘ eines ‚Innen‘, das sich in abgrenzender Abhängigkeit zu diesem ‚Außen‘ als ein ‚Innen‘ konstituiert – mit dem Effekt, dass ‚Außen‘ wie ‚Innen‘ im jeweils anderen auftauchen und so deren vermeintliche Oppositionalität wie Homogenität destruieren. Von einem solchen relativen, insofern nur unscharf zu bestimmenden ‚Außen‘ zu sprechen hieße eher, die jeweiligen Übergänge zwischen ‚Außen‘ und ‚Innen‘ zu thematisieren, Zugänge zu benennen, deren Bedingungen zu reflektieren und den eigenen Erfahrungen solcher Passagen trauen zu lernen; was es also bedeutet, von ‚Außen‘ zu sprechen, lässt sich daran ermesen, was es bedeutet, sich nach ‚Innen‘ zu begeben: erst der Diskurswechsel macht die ‚Ordnung des Innen‘ spürbar und legt deren Grundmuster und Eigenarten nicht nur als Zwänge, sondern auch als selbstauferlegte Praktiken frei.

Wir markieren hier zweierlei, jeweilig an uns selbst gebundene Übergänge und Zugangserfahrungen als ‚Einsatz‘ unserer Reflexionen:

1) Ein ‚aus-ländischer‘ Blick: allein der notwendige Sprachwechsel zum und im deutschen Diskurs illustriert eine dauernde Erfahrung, die meine anfänglichen Erwartungen an wechselseitigen Austausch und die darin einbeschlossene Unterstellung, dass es über partikulare – und in meinem Fall einer ganz kleinen – Sprachgemeinschaften hinaus gemeinsame Fragen gibt, auch durchkreuzt und durchaus eine Haltung der (inneren) Spaltung nach sich zieht. Es gibt, von meinem Zugang aus gesehen, eine starke doppelte (nämlich nationale wie disziplinäre) Binnenzentrierung des deutschen pädagogischen Diskurses (vgl. KEINER 1999), die sehr stark an die eigene Geschichte (und nicht nur Begriffsgeschichte) gebunden ist – übrigens nicht nur des deutschen, sondern ebenfalls des französischen Diskurses, so dass die sogenannte wissenschaftliche Gemeinschaft, was die Pädagogik betrifft, auf jeden Fall nicht international ist. Die Teilnahme daran verlangt nicht nur deutsche Sprachkenntnisse und eine geradezu kollegiale Vertrautheit mit deutschen Traditionen und ihren Begrifflichkeiten, Autoren und Vorlieben – also ein Wissen um Kanonisierung und Tabuisierung zugleich –, sondern schließt auch die Zumutung ein, das Partikulare selbst (und sei es nur momenthaft) für das Ganze zu halten. In diesen Anstrengungen wird aber eines immer wieder deutlich: von ‚Außen‘ kann man die deutsche Tradition gar nicht intim genug kennen, so dass die vorgenommenen Interpretationen notwendig zu kurz greifen müssen; trägt man dann noch diskursfremde Überlegungen hinein, wird der eigene Status zwischen ‚Ex-klusivität‘ und ‚Ex-otik‘ unmittelbar spürbar. Was ‚luxuriös‘ anmutet und bisweilen auch gewisse Freiheitsgrade birgt, ist aber keinesfalls nur ‚angenehm‘; überwiegend sprachraumbezogene Strategien der Scheidung zwischen ‚Innen‘ und ‚Außen‘ regulieren das diskursive Feld, limitieren die Zugänge und sortieren subtil nach ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nichtzugehörigkeit‘. Zugehörigkeit meint oft Identität und Gleichheit des Blicks als Identifikation mit gleicher Geschichte und gleicher Sprache, so dass die Diskursgemeinschaft nicht von gemeinsamen Fragen, also von einer Art Mangel an Wissen, sondern eher von einer Fülle des Wissens – wir haben bereits ir-

gendwo eine Antwort, es kommt nur darauf an, sie wiederzufinden und anzueignen – konstituiert zu sein scheint.

2) Ein ‚nach-wachsender Blick‘: auch wer ‚nach-wächst‘, muss Übergänge passieren, Zugänge betreten und Berechtigungen erwerben, und das fast ein Leben lang: glaubt man Preisverleihungen oder gar Berufungslisten zählen auch Vierzigjährige bisweilen immer noch als Nachwuchs. Deutsche Eigentümlichkeiten und Zugangsbeschwerden – wie insbesondere das Erfordernis der Habilitation² – sind längst und überaus berechtigt im Focus der Kritik, hindern sie doch eher das, wozu sie qualifizieren sollen: eine eigene wissenschaftliche Stimme allererst auszubilden; doch ihre allein formale Abschaffung hebt nicht die dominante und auch von Jüngeren längst internalisierte Leitorientierung des deutschen Wissenschaftsdiskurses auf: Perfektion und Defizienz strukturieren auch das erziehungswissenschaftliche Feld und koppeln sich nur allzu glatt mit der Regulierung von ‚Zugehörigkeit‘ und ‚Nichtzugehörigkeit‘. Über die Situation des ‚wissenschaftlichen Nachwuchses‘ – ein resonanzreiches deutsches Wort, das sich kaum übersetzen lässt³ – wird viel und laut nachgedacht, und strukturelle Änderungen auch und gerade der Stellenpolitik sind drängender denn je; doch ist es nicht auch nötig, die Mechanismen der Regulation selbst außer Kraft zu setzen, den dauernden Beweisdruck auch innerlich zu destruieren und den damit verbundenen Zweifeln, Unzulänglichkeits- wie Überforderungsgefühlen auch öffentlich mehr Raum zu geben? Perfektion als Souveränität wie Vollständigkeit des Denkens sind und können nicht eine angemessene Orientierung des Denkens sein und stärken selten die ‚Kunst eigenen Fragens‘.

Von diesen zwei Zugängen und selbst durchlaufenen Passagen her zeigt sich die diskursive ‚Ordnung des Innen‘ als eine Regulierung durch Differenzbildung und Trennung; überspitzt: ‚Zugehörigkeit‘ durch ‚Perfektion‘ ordnet die kommunikativen Verhältnisse, und es ist – mit Blick auf FOUCAULT – nicht gleichgültig, wer wie spricht. Von ‚Außen‘ aber scheint es, als ob die, die im ‚Innen‘ stehen, auch diesen quälenden Passagen entkommen sind; sie nun sind ausdrücklich durch das Fach berechtigt, für das Fach zu sprechen – aber: ist ihnen die Erfahrung der Zugangsschwere, andauernd drohender Nichtzugehörigkeit durch Im-Perfektion wirklich fremd geworden? Ist denn nicht auch ihr ‚Innen‘ von jenem ‚Außen‘ längst kontaminiert wie auch zersetzt?

Damit markieren wir eine dritte, relationale Perspektive des ‚von außen‘: das ‚Außen‘ im ‚Innen‘ zu sagen hieße dann auch, die Differenzen wieder einander anzunähern, ineinander einzutragen und als einen Zusammenhang wie als ein Gemeinsames anzusprechen zu versuchen. – Denn vermutlich sind wir nur in einem auf sich zentrierten ‚Innen‘ in der bloß vermeintlich komfortablen Lage, uns wechselseitig außer Kraft zu setzen.

Gedanke 2: Wer sich gegenwärtig von diesen Übergängen her dem Diskurs der deutschen Allgemeinen Erziehungswissenschaft nähert, stößt auf anhaltende Selbstverständigungsdebatten, in denen sich zurechtzufinden ebenso mühsam wie verwirrend ist: nicht nur differieren die jeweiligen Überschreibungen dieser Teildisziplin gehörig – von Allgemeiner, bisweilen Systematischer Erziehungswissenschaft über Allgemeine Pädagogik bis (eher selten) Philosophie der Erziehung –, sie markieren auch kaum bloß definitorische Differenzen, sondern stehen geradezu für Weltenunterschiede ein, in die einzutreten von ‚außen‘ weder nachzuvollziehen noch zuzuraten ist. So herrscht „Streit überall“ (DILTHEY 1960, S. 176), wie DILTHEY bereits 1884 notierte; aber auch DILTHEYS zweite Kennzeichnung hat nicht an Aktualität verloren und markiert bis heute manche Mechanismen dieser Auseinandersetzung: die Diskreditierung der Pädagogik als einer „Anomalie“ und

„rückständige[n] Wissenschaft“, die nur allzu berechtigt „Missachtung“ (ebd., S. 177) auf sich zöge, bestimmt das Bild auch gegenwärtiger Selbstverständigung und zeugt von einer nach wie vor prekären Lage der Disziplin innerhalb der Wissenschaften selbst, die sich aber auch immer wieder im ‚Innen‘ als Selbstdenunziationsneigung niederschlägt.

Kern der allgemeinpädagogischen Selbstverständigungsdebatten der letzten Jahre ist – folgt man Peter VOGEL (vgl. 1998) und anderen ihrer Interpreten⁴ – eine bislang nicht hinreichend verarbeitete Herausforderung durch Pluralität; Pluralität bezeichnet dabei einen zunehmenden und inzwischen umfassenden Prozess der Vervielfältigung und Ausdifferenzierung von miteinander inkompatiblen und insofern irreduziblen Perspektiven und reicht von der – heute kaum noch irritierenden – ‚Pluralität erziehungswissenschaftlicher Konzepte‘ (vgl. RÖHRS 1979), dem daran anschließenden ‚Richtungsstreit‘ und ‚Verständigungsversuch‘ (vgl. RÖHRS/SCHUEERL 1989) über die längst habitualisierte Ausdifferenzierung und institutionelle Verselbständigung vielfältiger Teildisziplinen und die damit einhergehende Multiplizierung pädagogischer Handlungsfelder bis schließlich zu einem durch Heterogenität und Diversität geprägten bloßen Nebeneinander eines radikalen ‚frame-work-Relativismus‘ und Kontextualismus (vgl. HAAFTEN/SNIK 1994, S. 73). Allen genannten Tendenzen aber eignet eins: Pluralität gilt als ‚Auflösung‘, als verstörende Fragmentierung vermeintlich älterer Homogenität und als Verlust einer bislang für möglich gehaltenen prinzipiellen Orientierung; Pluralität ist also das Problem. Von den einen bisweilen nur widerwillig oder resigniert hingenommen wird sie von anderen geradezu enthusiastisch begrüßt und als ‚Konstituens‘ der Erziehungswissenschaft ausgegeben (vgl. exemplarisch VOGEL 1991; HEYTING 1994). Ihr ‚Leitbild‘ ist oftmals die Idee der Polylogik, die sich in der Irreduzibilität und Heterogenität der jeweiligen Perspektiven gründet (vgl. insbes. LENZEN 1991, 1993), konsequent zu einer Vorstellung ‚pluraler Welten‘ (GOODMAN) fortschreibt und mit ihr zur (mindestens als möglich gedachten) Etablierung von Demokratie und wechselseitiger Toleranz verführt (vgl. LENZEN 1991, S. 123). Mit Thomas MANN (1960, S. 665) ließe sich dieses auch literarisch pointieren: „Die Welt hat viele Mitten, eine für jedes Wesen, und um ein jedes liegt sie in eigenem Kreise. Du stehst nur eine halbe Elle von mir, aber ein Weltkreis liegt um dich her, deren Mitte nicht ich bin, sondern du bist’s. Ich aber bin die Mitte von meinem. Darum ist beides wahr, wie man redet, von dir aus oder von mir.“

Immer aber ist davon besonders die Allgemeine Pädagogik betroffen: sei es, dass die ihr zugeschriebene thematische Aufgabe, einen einzigen und in sich einheitlichen, prinzipiell formulierten und insofern praktisch nicht nur relevanten, sondern auch leitenden „pädagogischen Grundgedankengang“ (vgl. FLITNER 1950, S. 9) zu formulieren, vehement bestritten wird; sei es, dass die von ihr einst erwartete disziplinäre Funktion einer oft hegemonial, gouvernemental oder bloß diskursiv hergestellten Integration der gesamten Erziehungswissenschaft als einer zusammenhängenden Disziplin schlicht nicht weiter nachgefragt wird; sei es schließlich, dass überhaupt die Dringlichkeit und Unverzichtbarkeit einer wie auch immer verstandenen Allgemeinen Pädagogik durch den Verweis auf längst subdisziplinär institutionalisierte Kategorialreflexionen negiert wird. Als problematisch gilt daher vor allem zweierlei: innere Form des allgemeinpädagogischen Denkens, sei es Prinzipialität oder sein Systemcharakter, wie sein äußerer Bezug, insbesondere sein behauptetes Praxisverhältnis, wirken überholt wie überzogen; beides wollen wir weiterverfolgen.

Und in der Tat – die Einwände und Kritiken im Namen der Pluralität scheinen mehr als berechtigt: die Idee einer großen, einheitlichen und vereinheitlichenden Klammer des Allgemeinen lässt sich, dies ist überwiegend Konsens, so kaum aufrecht erhalten.⁵ Doch

auch unsere konkreten Wissenschaftspraktiken und deren jeweilige Ausfüllungen der Idee des Allgemeinen sind davon berührt; wir markieren zwei auffällige Diskrepanzen: kaum jemand bestreitet die Unmöglichkeit eines auch nur annähernd umfassenden oder gar totalen Überblicks gegenwärtiger Publikationen und differenter Argumentationen, und doch fungiert eben diese Idee immer noch als Orientierung wissenschaftlicher Arbeit, – sei es positiv in der Zurechnung zu Positionen und Autoren wie im kritischen Verweis auf ‚Eklektizismus‘, ‚Dezisionismus‘ und mangelnde ‚Historizität‘ oder negativ in den zu verbergenden Gefühlen von Defizienz, Mangel und Unzulänglichkeit, die öffentlich auszusprechen sich nicht schickt. Ebenso gilt: kaum jemand beansprucht allgemeine Verbindlichkeit, gar Allgemeingültigkeit oder argumentative bzw. disziplinäre Synthetisierung der Vielfalt in einem Allgemeinen, und doch ist das ‚monistische Paradigma‘ – wie Adalbert RANG formulierte (vgl. RANG 1994) – so präsent, dass es immer wieder neu außer Kraft gesetzt werden muss.

Wie ist aber diese eigentümliche, um Pluralität figurierte Schieflage zu verstehen? Haben wir ein nur unzulänglich entwickeltes Verhältnis zur Pluralität, und ist dies vielleicht sogar ein spezifisch deutsches Phänomen, wie internationale Kontakte nahe zu legen scheinen (vgl. HEYTING/TENORTH 1994)? Was heißt denn Pluralität als Bedingung wie Folge der Reflexionen aufzunehmen? Ist denn Pluralismus im Sinne einer Akzeptanz und Kultivierung von Polylogik überhaupt eine angemessene Antwort auf Pluralität und lässt sich so dem ‚monistischen Paradigma‘ entkommen?

Gedanke 3: Zweifel an der Tauglichkeit der vorgetragenen Diagnose scheinen daher angebracht und mehrfach begründbar: zum einen gilt Pluralität und mit ihr verbundene Andersmöglichkeit bereits seit DILTHEY als ‚Ende‘ einer ‚allgemeingültigen Pädagogik‘ und damit als Ermöglichung einer systematisch reflektierenden ‚pädagogischen Wissenschaft‘ (vgl. auch DILTHEY 1938). Zum anderen ist der insbesondere von Wilhelm FLITNER vorgetragene pädagogische Grundgedankengang selbst zersplittert in mehrfach dimensionierte Rundgänge, die kaum ihren Charakter als auch abgründige Randgänge verbergen können und wollen (vgl. FLITNER 1950); auch stützt sich die durchaus vehement vorgetragene Kritik an der gegenwärtigen Allgemeinen Pädagogik fast ausnahmslos auf einen von Dietrich BENNER entwickelten Vorschlag (vgl. BENNER 2001), so dass nicht nur vorliegende Alternativen – so z.B. die Arbeiten von Alfred K. TREML (vgl. TREML 1987, 2000) –, sondern auch Transformationen derselben – und hier sei nur auf die enorme Vermehrung der Einführungsliteratur im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaft hingewiesen⁶ – schlicht übersehen werden. Schließlich mündet das allzu freudige Bejahen zumeist bloß erkenntnistheoretisch begründeter Pluralität in neue Indifferenz und erschöpft sich so zu oft in bloßer Pluralitätsrhetorik – wie Adalbert RANG (1994, S. 41) in seiner Schlussvorlesung kommentierte: „Sie plädieren für Offenheit gegenüber dem Vielen, aber dies Viele schnurrt ihnen dann doch zu dem von dem Einen gemeinten Einen zusammen. [...] Von der vielbeschworenen Pluralität bleibt übrig, was man zufälligerweise selber denkt. Im Grunde handelt es sich um dieselbe Reduktionsstrategie wie bei den ‚Monisten‘.“

Anders aufgenommen: die attackierte Ordnung der Allgemeinen Pädagogik kann gar nicht verschweigen, dass sie selbst nur Antwort ist, Antwort auf allemal verstörende, aber vorgängige Un-Ordnung und Diversität. Damit aber verschiebt sich das Problem: nicht Pluralität, sondern Dominanz ist – als faktische, zugeschriebene oder bloß beanspruchte – Kontext der vehementen Kritiken. Mit dieser Brille sieht sich nun manch wissenschafts-

theoretischer Streit anders an und zeigt sich als auch wissenschaftspolitischer ‚Kampf um Dominanz‘.

Blickt man nun auf die gegenwärtig etablierten Pluralitätsmuster innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, so verstärkt sich in uns ein Unbehagen, unangenehmen, aber doch zentralen Fragen nach dem, was mit dem ‚Allgemeinen‘ einst gemeint war, auszuweichen: systematische und erziehungsphilosophische Argumentationen haben augenblicklich einen eher schweren Stand in der Disziplin und werden zunehmend (auch selbst) ersetzt durch umfängliche historische Rekonstruktionen, wissenschaftsgeschichtlich relativierende Forschungen und Meta-Distanzierungen wie – exemplarisch – pädagogisch-anthropologische Spezialisierungen. Alle drei genannten Perspektiven lassen sich auch als Prozesse der Ausdifferenzierung aus ‚Allgemeiner Pädagogik‘ lesen, die sich – trotz bisweilen wechselseitiger Konkurrenzen – in der ‚Abkehr von Allgemeiner Pädagogik‘ durchaus einig sind. Wir bestreiten nicht Sinn und Fruchtbarkeit dieser Forschungsperspektiven, doch – lassen sich denn die Ansprüche einer ‚alten‘ Allgemeinen Pädagogik einfach als unhaltbar abweisen und schlicht verabschieden? Müssen nicht vielmehr Antworten von sie herausfordernden Fragen unterschieden werden, so dass alte Antworten zurückgewiesen werden können, ohne die mit ihnen verbundenen Fragen zu vergessen? Und: was sind denn gegenwärtig unsere Fragen, mit denen wir uns orientieren?

Damit wollen wir einen sich uns aufdrängenden Verdacht umkreisen, der in den augenblicklichen Selbstverständigungsdebatten auch eine ‚Grundlagenirritation‘ sieht, die sich vielleicht als eine Art ‚kategoriale Ratlosigkeit‘ markieren ließe und mit Pluralität als einem offenen Problem verknüpft ist. Allemal aber gilt dann wohl zweierlei: so einsichtig es ist, dass Dominanz und Regulierung, seien sie in Prinzipialität, System- oder praktischem Leitungsanspruch begründet, keine angemessene Antwort auf Pluralität sind, so zustimmungsfähig ist vielleicht auch die Einschätzung, dass die Ausdifferenzierung bloß ko-existierender pluraler Perspektiven ebenso nicht hinreichend sein kann. Eher im Gegenteil: die Unverzichtbarkeit und auch Dringlichkeit einer kategorialen Selbstverständigungsdebatte wird in diesen ‚Kämpfen um Dominanz‘ eher zerrieben als befördert und hat bekanntlich zu mehr Kommunikationsabbrüchen als Neuverknüpfungen geführt. Es ist aber vielleicht nicht – so ergänzen wir selbstkritisch – ein Zuviel an differenten Perspektiven, sondern eher ein Zuwenig an systematisch überzeugender Theorie und Erziehungsphilosophie (vgl. auch TENORTH 1998), das die gegenwärtigen Schwierigkeiten mit der Allgemeinen Pädagogik auch ausmacht. Denn in der Tat hat keiner die Unmöglichkeit systematischer Reflexionen behauptet, sondern deren mehr oder weniger große Untauglichkeit bzw. Unverständlichkeit und Unanschließbarkeit wird beklagt. Wie aber lässt sich dann das Problem situieren, das auch durch noch so umfassende historische Rekonstruktionen und Vergewisserungen an den zu klassischen ‚Meisterdenkern‘ Erhobenen nicht nur nicht aufgelöst werden kann, sondern vielleicht nur vertieft wird? Ist denn tatsächlich schon alles gedacht, so dass Wiederfindung und Erinnerung einzig zu tun bleiben? Oder kann es nicht auch sein, dass die historischen Quellen längst versiegt und in ihrer Fruchtbarkeit verbraucht sind, auch weil wir keine eigenen Fragen mehr an sie stellen? Noch ärger: sind sie nicht vielleicht sogar selbst Grund unserer kategorialen Ratlosigkeit, weil sie jenem Dispositiv angehören, dem zu entkommen so wichtig wäre? Dies – auch performativ und selbstbezogen – einzugestehen, wäre vielleicht ein ‚Neueinsatz‘.

Ein halber Zwischengedanke: Der von uns behauptete Verdacht wiegt schwer und lässt sich nicht einfach andemonstrieren; wir wollen zwei, hier nur kurz mögliche Hinweise

geben: blickt man zunächst auf die Publikationen der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie der letzten zehn Jahre, so sind diese nahezu durchgängig von einem Ringen um kategoriale und begriffliche Neujustierungen bestimmt, die eine Kritik identitätslogischer Prämissen formulieren und – nicht immer einfach nachzuvollziehen – deren differenztheoretische Transformation nahe zu legen scheinen;⁷ die gegenwärtig anhaltenden Debatten um Identität, Subjektivität und insbesondere Alterität verdanken sich einer solchen ‚Grundlagenirritation‘ und mögen hier exemplarisch dafür eintreten.⁸ Hintergrund dieser Bemühungen ist – zweitens – der insbesondere von FOUCAULT immer wieder umkreiste und – wie wir denken – auch überzeugend aufgewiesene aufklärungskritische Verdacht eines nicht nur äußerlichen Zusammenhangs zwischen subjektiver Autonomisierung und gesellschaftlicher Disziplinierung (vgl. exemplarisch SCHÄFER 1996), in den auch die Formation des Denkens selbst einverwickelt ist. FOUCAULTs historische Unterscheidung zwischen aufklärerischer Kritik und dem Projekt der Aufklärung spiegelt sich auch in der methodologischen Differenz einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ und einer ‚Analytik der Wahrheit‘ (vgl. FOUCAULT 1990) und bieten einen überaus fruchtbaren Zugang zur Ambivalenz auch pädagogischer Grundbegriffe (vgl. RICKEN 2000). Es lässt sich kaum bestreiten, dass – exemplarisch – insbesondere der Begriff der Bildung in Komplizenschaft steht mit der ‚Geburt des modernen Subjekts‘, die FOUCAULT immer wieder als eine machstrategische Operation von gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung zu beschreiben sucht, in der Besonderung und Separierung wie Verallgemeinerung und Homogenisierung sich voneinander nicht trennen lassen. Diese von FOUCAULT bewusst gehandhabte ‚Unschärferelation‘ zwischen Macht- und Denkpraktiken ist provokativ und dient uns als Irritation und Anstoß zugleich, die praktische wie kategoriale Verwicklung auch der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in diesen vielleicht als ‚Individualitäts-Dispositiv‘ bezeichnbaren Zusammenhang zu focussieren.⁹ Unter Rückgriff auf Michel FOUCAULT (1994, S. 250): „Das zentrale philosophische Problem ist wohl das der Gegenwart und dessen, was wir in eben diesem Moment sind. Wobei das Ziel heute weniger darin besteht, zu entdecken, als vielmehr abzuweisen, was wir sind. [...] Wir müssen neue Formen der Subjektivität zustandebringen, indem wir die Art von Individualität, die man uns jahrhundertlang auferlegt hat, zurückweisen.“

Gedanke 4: Wir nehmen einen zweiten Anlauf und betrachten Pluralität unter einer anderen Hinsicht. Denn wäre Pluralität zutreffend beschrieben als bloßes Nebeneinander verschieden möglicher Perspektiven, als deren wechselseitig immunisierte Indifferenz, so wäre unser Unbehagen damit kaum verständlich und die alte Frage nach dem Allgemeinen undifferenziert und ohne Reste zu verabschieden. An Thomas MANN angeknüpft: es besteht doch kein Zweifel, dass ich die jeweilige (und darin nichthintergehbare) Mitte meiner Welt bin;¹⁰ nur – und damit ändert sich die Szene ums Ganze – bin ich auch immer Teil der Welten anderer, schlimmer noch: durch diese allererst konstituiert und bleibend auf sie bezogen wie angewiesen, ohne damit durch sie schlicht determiniert zu sein. Weniger metaphorisch oder existentialistisch formuliert: Pluralität lässt sich nur unzureichend und verzeichnend als ‚Polylogik‘ konzipieren und muss vielmehr als ‚Sozialität‘, als problematisches ‚In-Differenz-Stehen‘ buchstabiert werden: als nur paradox denkbare Zusammenhang von Selbst- und Anderenbezug und Ineinander von singulärer Nichtvertretbarkeit und sozialer Verwiesenheit.¹¹

Eine solche differenztheoretische Perspektive ist in der Tat nicht neu und prägt die philosophischen Debatten der mindestens letzten drei Jahrzehnte, insbesondere in Frank-

reich; wenn auch solche Überlegungen dem deutschen Diskurs nicht fremd sind, so haben sie doch eher als Randthemen denn als Zentral- und Strukturprobleme im pädagogischen Diskurs ihren Platz gefunden. Wie und mit wem auch immer man Pluralität als Sozialität zu erläutern versucht – und wir nennen hier nur stichwortartig Norbert ELIAS' ‚Wir-Ich-Balance‘ (vgl. ELIAS 1987), Hannah ARENDT's Weltverständnis als ‚Zwischen‘ (vgl. ARENDT 1967) und Michel FOUCAULT's ‚Führung der Führungen‘ (vgl. FOUCAULT 1994) –, immer stößt man darin auf ein doppeltes Problem: Pluralität lässt sich ohne Reflexion des Problems der Macht nicht buchstabieren; und in methodologischer Perspektive: wer sich auf sie stützt, kann sich nicht in ihr gründen. Beides hängt miteinander zusammen und markiert Pluralität als einen kritischen, weil grundlegungsresistenten Begriff; anders formuliert: zu Pluralität ist überhaupt nur ein gebrochenes Verhältnis möglich.

Wir akzentuieren diesen Zusammenhang hier lediglich aus methodologischer Perspektive: Wird nämlich Pluralität als ‚Sozialität‘ gefasst, als nur paradox denkbare Inter-Subjektivität eines Ineinander von Subjektivität und Alterität, so verbietet sich ein konstitutionslogisches Denken von Anfang und Ende, das beides schiedlich-friedlich voneinander löst und dazwischen linear voranzuschreiten versucht: weder lassen sich in einem analytischen Rückgang auf letzte Elemente allgemeine Grundlagen identifizieren noch daraus in synthetischen Aufbauleistungen Ganzheiten deduzieren und zusammenfügen, – was sowohl einen immer wieder vorgetragenen ‚foundationalism‘¹² als auch jede Form teleologischen Denkens zum Scheitern verurteilt. Das mag abstrakt einleuchten, ist aber konkret viel schwieriger; denn: um wie viel leichter und auch (selbst)befriedigender wäre ein mächtiges Denken als kategoriale Klarheit und Transparenz der Ausgangslage, als Konsistenz und lineare Stringenz der Argumentation und schließlich als zwar ‚zwanglose‘, aber doch ‚unwidersprechbare‘ Überzeugungskraft und Totalität des Ergebnisses, bliebe – gerade im Erfolg – nicht das Unbehagen einer ‚mono-logischen‘ Konstruktion und Kolonisation?

Gedanke 5: Wer Pluralität inhaltlich so als Sozialität ernst zu nehmen versucht, sieht sich vor ein anderes Denken gestellt, das – lässt sich gerade kein Anfang und Ende ausmachen – seinen ‚Einsatz‘ (und Einstieg) benennen muss und – für uns immer wichtiger – sich auch seiner Sozialität als Denkstruktur vergewissern und als Dialog figurieren muss. Überpointiert: ‚kategoriale Ratlosigkeiten‘ sind nicht nur Ausdruck einer analytisch nicht reduzierbaren Komplexität der (vermeintlichen) ‚Sachen selbst‘, auch nicht nur Folge einer aus nichtaufhebbarer Perspektivität resultierenden ‚Unschärferelation‘, sondern auch Folge strategisch und zentrisch strukturierter Kommunikationsverhältnisse. Solange aber auch ‚Kampf um Dominanz‘ und damit verbundene Profilierung durch Abgrenzung, gar Abwertung der ‚Einsatz‘ des Denkens sind, wird vermutlich wenig Neues möglich sein. Auch das ist nicht neu und wird am Rande von Tagungen durchaus immer wieder ausgesprochen; inmitten solcher Veranstaltungen findet diese Erfahrung aber nur wenig Ausdruck.

Wir wollen – bevor wir zu Fragen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aus erziehungsphilosophischer Perspektive zurückkehren – eher stichwortartig einige konkrete Konturen eines solchen ‚ver-änderten‘ Denkens aus unserer Perspektive andeuten:

1) Denken von Pluralität impliziert für uns nicht nur die Verabschiedung eines verführerischen ‚foundationalism‘ und eine damit einhergehende Abkehr von dichotomisch-dualistischen Denkstrukturen, die unter dem Stichwort eines ‚Differenzdenkens‘ als Ausgang aus ‚identitätslogischen Prämissen‘ (vgl. GAMM 1994) bereits länger diskutiert werden,

sondern es verlangt auch die performative Praxis eines solchen ‚situierten Denkens‘: nicht – und hier nutzen wir ein Wortspiel von ESPOSITO als didaktische Hilfe¹³ – zunehmende Im-munisierung als ein In-sich-Verschließen des Denkens, sondern dessen ‚Com-munisierung‘ als Einlösung seiner Sozialität. Konkreter formuliert: Verständlichkeit und Ringen um Verständlichmachung, Riskanz eigener Falsifizierbarkeit durch ein experimentelles Denken wie ebenso problembezogene Antwort und Kritik wären die Folge; konkreter Dialog und nicht-regulierte Öffentlichkeit bekommen so eine konstituierende Bedeutung für Erkennen und Reflexion; oder – mit Unterstützung KANTS (1958, S. 280) formuliert: „Allein wie viel und mit welcher Richtigkeit würden wir wohl denken, wenn wir nicht gleichsam in Gemeinschaft mit andern, denen wir unsere und die uns ihre Gedanken mittheilen, dächten!“

2) Solche ‚Com-munisierung‘ des Denkens schlägt sich aber ebenso unweigerlich im veränderten Charakter dessen, was – auch allgemeinpädagogisch – als Argumentation und Begründung unter Bedingungen der Pluralität gelten kann: weder Perfektion und Umfassung, Repräsentanz und Allgemeinheit noch logische Konsistenz und Stringenz können einen angemessenen Rahmen eines ‚im-perfekten‘ Denkens bilden (ARENDT 1960, S. 13), sondern rücken eher als (darin durchaus nicht verzichtbare) Momente in einen allererst noch zu entwerfenden wissenschaftstheoretischen Rahmen ein. Auch Eklektizismus und Dezisionismus lassen sich kaum als für sich selbst sprechende Vorwürfe verteilen (denn wer könnte solche Verfahren selbst schon vermeiden) (vgl. SCHNEIDERS 1985), wie ebenso bloß vorab vermerkte Perspektivität der Überlegungen gerade nicht vor Nachfrage und Kritik als Verständigungsversuchen schützt. Begründen – und darauf käme es an – hieße dann weniger ‚Zurückführen‘, sei es systematisch oder (inzwischen überwiegend) historisch, sondern ‚Hinführen‘ und ‚Einführen‘; anders formuliert: Begründungen haben einen unweigerlich didaktischen Charakter und müssen sich befragen lassen, ob sie taugen, in das, wofür argumentiert wird, selbst einzuführen. WITTGENSTEINS Metapher der nach Gebrauch zu verwerfenden Leiter mag dies illustrieren helfen (WITTGENSTEIN 1984, S. 85).

3) ‚Com-munisierung‘ des Denkens hieße dann auch, den ‚Einsatz‘ des eigenen Denkens nicht zu verschweigen; dies übersetzt sich in die Aufnahme offener Fragen und Probleme, der Beleuchtung jeweiliger Horizonte und der Präzisierung der eigenen Perspektivität, was allemal nicht immer leicht ist und wozu Fremdverstehen unabdingbar wird als Moment diskursiver Verständigung (und was sozusagen sub-kollegial allemal längst eingelöst wird). Die Kehrseite ist aber auch der Verzicht auf vielfältige Im-munisierungsstrategien, sei es durch das Vorschieben immer größerer Autoren als ‚Gewährsleuten‘, sei es durch zunehmend ausgefeilteres ‚Kulissenschieben‘ als dauerndes Referentialisieren von Bedeutung, das direkte Problemangänge allzu schnell nur als naiv disqualifiziert.

Gedanke 6: Unterbrechung des eigenen Denkens wie dialogische Neuverknüpfung mit anderen meint auch, sich ‚vom Außen‘ affizieren und beunruhigen zu lassen. In einer solchen Bewegung bekommt die Frage nach dem ‚Außen‘ eine weitere, hier letzte Bedeutung, die sich auch einem wachsenden Unbehagen an Verselbständigung und Im-munisierung der allgemeinerziehungswissenschaftlichen Reflexionen verdankt. Von ‚Außen‘ hieße dann auch: auf welches ‚Außen‘ hin? Was ist der Bezug, der Sinn unseres wissenschaftlichen Tuns, was sind mögliche ‚Effekte‘ dieses Denkens? Diese sperrigen Fragen nach dem jeweiligen ‚Außen‘ wurden traditionell als Momente des Theorie-Praxis-Verhältnisses theoretisiert, oft genug auch als strangulierende Fragen nach der prakti-

schen Relevanz des Gedachten an andere adressiert. Die vielfältigen Hinweise der Wissenschaftsforschung auf die Differenz pädagogischer Wissensformen, auf die Unvereinbarkeit pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und die daraus allererst resultierenden enormen Vorteile reflexiver Distanzierung sind überzeugendes Plädoyer genug, die Frage nach den Effekten des eigenen Denkens nicht in dieser Weise wieder aufzunehmen. Auch die durchaus beißende Kritik eines ‚Zuviels an Moral‘ und ‚Berufsethik‘ (vgl. TENORTH 1998) kann überzeugen, solange nicht gleichzeitig geglaubt wird, den Fragen nach dem ‚Sinn‘ als unwissenschaftlichen Fragen damit ein Ende bereitet zu haben.

Sie aber wieder aufzunehmen verlangt nicht nur Mut, sondern auch Erhöhung von Reflexivität – und nicht deren Ersetzung durch Moral oder positionierende Parteilichkeit. Mit ARENDT formuliert: allein Weltbezug als Streit um das „Zwischen“ der Menschen (ARENDT 1960, S. 7) vermag die Gleichzeitigkeit von Weltflucht und denkerischer Souveränität zu unterbrechen (ebd., S. 15); dies aber mit bloßen (positionalen) Interessen gleichzusetzen oder gar als unwissenschaftlich abzutun, zeugt eher von halbiertem Denken. Vielmehr ginge es erziehungswissenschaftlich darum, den ‚pädagogischen Stoff‘ nicht bloß zu historisieren oder reflexionstheoretisch zu isolieren und still zu stellen, sondern selbst als ‚Medium sozialer Prozesse‘ (GAMM 2000, S. 227) zu begreifen, die sich gerade nicht unabhängig von unseren Reflexionen vollziehen.

Gedanke 7: Was folgt aus dem hier aus erziehungsphilosophischer Perspektive Angedachten für Funktion und Aufgabenstellung einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft? Lösungen – das sagt sich immer so leicht, ist aber eigentlich sehr unangenehm – haben wir keine; drei (erste) perspektivische Vorschläge wollen wir formulieren:

1) In inhaltlicher Sicht scheint uns die Aufgabe, das Problem menschlicher Pluralität aus seiner traditionellen Fassung als ein Allgemeines und seiner gegenwärtig dominanten polylogischen Interpretation zu lösen und als paradoxe Sozialität zu kennzeichnen, noch nicht genügend reflektiert; zugleich wird dabei bedeutsam sein, inwieweit es gelingt, den Machtbegriff als eine unverzichtbare und gerade nicht bloß negativ auszulegende (auch pädagogisch relevante) Kategorie aufzunehmen. Damit verbunden wäre ebenfalls die selbstkritische Analyse der Einverwicklung sowohl von Pädagogik als auch der Erziehungswissenschaft in das, was wir – durchaus unbeholfen – als ‚Individualitäts-Dispositiv‘ bezeichnet haben.

2) In methodologischer Sicht gälte es dann, den Charakter des Denkens als einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ immer wieder neu zur Geltung zu bringen und auch wissenschaftstheoretisch zu begründen; das hieße aber auch, eine Sozial- und Machtgeschichte der pädagogisch und erziehungswissenschaftlich etablierten ‚Analytiken der Wahrheit‘ als (disziplinären) Versuchen der ‚Regulierung von Pluralität‘ zu schreiben.

3) In disziplinärer Sicht käme es schließlich darauf an, den kräftebindenden (und selbstblockierenden) ‚Kampf um Dominanz‘ beizulegen und – statt eines traditionell (essentialistisch gedachten) Allgemeinen – das Bewusstsein eines (praktisch konstituierten) ‚Gemeinsamen‘¹⁴ zu schärfen, indem – zunächst – alle hier vertretenen Perspektiven als weder vor- noch nachrangige Teildisziplinen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft anerkannt werden. Ist aber Allgemeine Erziehungswissenschaft – wie TENORTH formulierte – auch das ‚Gedächtnis der Disziplin‘ (TENORTH 1998, S. 89), so ginge es dann auch darum, alte Fragen (der Allgemeinen Pädagogik) nicht schlicht aufzugeben, sondern als Provokation wach zu halten; damit wäre der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ne-

ben intradisziplinärer Theorie- wie Kategorialreflexion und interdisziplinärer (Problem- wie Theorie-)Situierung mit der (neuerlich zu bedenkenden) Frage nach dem All-Gemeinen (als ‚communitas‘) auch die Aufgabe der Reflexion ihres Bezugs zum ‚Außen‘ aufgetragen und damit die Erneuerung der Idee einer Kritischen Erziehungswissenschaft, – allerdings ‚ohne Fundament‘. – Warum also nicht doch viele, systematisch argumentierende wie fragend auf ein ‚Außen‘ bezogene ‚pädagogische Grundgedankengänge‘ entwickeln?

Anmerkungen

- 1 Der folgende Text ist die (aus dokumentarischen Gründen) nur sehr geringfügig bearbeitete Fassung eines gemeinsamen Vortrags auf der ersten Tagung der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der DGfE vom 28. Februar bis zum 2. März 2001 in Dortmund. Die hier entwickelten Überlegungen sind in enger Zusammenarbeit während einer ‚research fellowship‘ von Norbert RICKEN an der Katholieke Universiteit Leuven entstanden und wurden in Dortmund gemeinsam (zwischen den jeweiligen Gedanken abwechselnd) vorgetragen.
- 2 Die Anforderung einer Habilitation ist in der Tat eine Besonderheit im deutschsprachigen Raum, die – nach der Qualifikation als Wissenschaftler/in durch die Promotion – als eigene (Lehr-)Berechtigung zuerkannt wird, durch die institutionalisierte Disziplin autorisiert die eigene Disziplin vertreten und in ihrem Namen sprechen zu dürfen. Weder in den angelsächsischen noch in anderen europäischen wie u.a. den niederländischen Ländern gibt es eine ähnliche besondere Berechtigung und Qualifikation; allein in Frankreich lässt sich eine vergleichbare Doppelstruktur beobachten: dort gibt es neben dem (mit der Dissertation vergleichbaren) ‚Doctorat lettre‘ offiziell auch das ‚Doctorat d’Etat‘ als Qualifikationsmöglichkeit; es ist aber – in deutlichem Gegensatz zu deutschen Praktiken – keine notwendige Voraussetzung für den Hochschullehrerberuf und spielt daher inzwischen bei der Besetzung von Stellen keine Rolle mehr.
- 3 Auch hier hilft ein europäisch geweiteter Blick: während insbes. in den angelsächsischen, französischen und niederländischen Ländern junge Wissenschaftler(innen) als ebensolche bezeichnet werden (vgl. u.a. ‚junior‘ und ‚senior researcher‘), markiert der Sprachgebrauch in Deutschland eine tiefergehende Differenz: in ‚Nachwuchs‘ schwingt nicht nur die Alters- und Generationendifferenz mit, die die älteren und erfahreneren von den jüngeren Wissenschaftlern trennt; vielmehr markiert diese Formulierung, die gerade nicht bloß komparativ-relational (z.B. älter-jünger, erfahrener-weniger erfahren etc.) strukturiert ist, einen zentrisch-hierarchischen Blick der legitimen ‚Er-Wachsenen‘ auf die noch nicht genügend erwachsenen ‚Nach-Wachsenden‘.
- 4 Die seit 1994 sich verschärfende Diskussion um Status und Funktion der Allgemeinen Pädagogik/ Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist nicht nur selbstverständliches Moment disziplinärer Dauerreflexionen (wie sie als Selbstvergewisserung zu allen Zeiten angestellt werden; vgl. exemplarisch BALLAUFF 1984 und FISCHER 1984 wie die Diskussion um die Möglichkeit eines ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘ in PEUKERT/SCHUEERL 1991 wie auch – exemplarisch – die Befunde der Kommission Wissenschaftsforschung in ZEDLER/KÖNIG 1989), sondern auch Folge einer doppelten Umstrukturierung der Disziplin selbst: die Ausdifferenzierung der vielen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft hat gerade nicht bloß zu einem ‚Zerfall‘ der ‚Allgemeinen Pädagogik‘, sondern auch zur Ausdifferenzierung und Etablierung einer ‚Allgemeinen Erziehungswissenschaft‘ geführt, die aber durch wissenschaftspolitisch initiierte Verteilungskämpfe um Ressourcen gerade vonseiten anderer starker Teildisziplinen (wie z.B. der Sozialpädagogik) neuerlich befragt wird (vgl. KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994). Einen (auch dokumentarisch) guten Überblick dazu bieten BRINKMANN/PETERSEN 1998 wie auch WIGGER 1996.
- 5 Vgl. dazu die (selbst)kritischen Überlegungen von RUHLOFF 1993a und 1993b, MEYER-DRAWE 1994 wie auch KOCH 2000, die die Unmöglichkeit solcher Totalisierungsleistungen reflektieren, ohne damit selbst systematisches Nachdenken außer Kraft zu setzen.
- 6 Vgl. dazu exemplarisch nur die Arbeiten von KRON 1991, LENZEN 1994 und 1999, GUDJONS 1995, BREINBAUER 1996 wie jüngst OELKERS 2001 und der von KRÜGER (1999) herausgegebene vierbändige ‚Einführungskurs Erziehungswissenschaft‘, die sich allesamt lesen lassen als – mehr oder weniger

- gelungene – Versuche, den Zusammenhang der Disziplin nachzuzeichnen und – mehr oder weniger – systematisch und (grund)begrifflich zu begründen, – kurz: Versuche, einer implizit durchaus für möglich gehaltenen Allgemeinen Pädagogik jeweilige Kontur zu verleihen.
- 7 Die Liste der im Deutschen Studien Verlag unter dem Reihentitel ‚Bildungs- und Erziehungsphilosophie‘ erschienenen (Kommissions-)Publikationen mag diese Einschätzung belegen (vgl. exemplarisch den bisher letzten Band MASSCHELEIN/RUHLOFF/SCHÄFER 2000). Vgl. zur hier nur andeutbaren differenztheoretischen Transformation (einführend) KIMMERLE 2000 wie auch (exemplarisch) die Arbeiten von GAMM 1994 (und 2000), in der die Kritik eines identitätstheoretischen Denkens [mit der bestimmungslogischen Annahme, „die Welt im Rahmen eindeutiger Kategorien verstehen und begreifen zu können“ (GAMM 1994, S. 12)] mithilfe der Reflexion einer durchgängigen, unaufhebbaren ‚Unbestimmtheit‘ entwickelt und mit anderen Begriffen wie „Nichtidentisches“, „Bewusstsein der Differenz“, „Denken des Außen“ oder das „Andere der Vernunft“ (ebd.) verknüpft wird.
 - 8 Vgl. dazu exemplarisch die Arbeiten von MEYER-DRAWE 1990 wie 1998, WIMMER 1992, MASSCHELEIN/WIMMER 1996, RICKEN 1999 wie SCHÄFER 1999 und 2000.
 - 9 Durch die genealogische Weiterung der archäologischen Analysen FOUCAULTS lassen sich mit der Moderne einsetzende bzw. sich verändernde Denkmuster und Machtpraktiken so in einen Zusammenhang bringen, dass *beide* als Operationen ‚gleichzeitiger Individualisierung und Totalisierung‘ (FOUCAULT 1994, S. 250) verstehbar werden können; dann aber können die im Denken vollzogenen Bestrebungen der analytischen Reduktion (auf kleinste Einheiten zu Zwecken einer Letztbegründung) und der synthetischen Konstruktion des Ganzen als einer (universal-verbindlichen) Totalität (dem Allgemeinen) mit den analogen Machtstrategien der Vereinzelung wie Trennung der Individuen und der Konstruktion des Sozialen durch (internalisierte) Verallgemeinerung (z.B. in den vertragstheoretischen Schriften der Neuzeit) als Momente eines umgreifenden Dispositivs gelesen werden, das wir hier – probenhalber – als ‚Individualitätsdispositiv‘ bezeichnet haben. Auch die an anderen Stellen (vgl. FOUCAULT 1990, 1992) entwickelten methodologische Unterscheidung zwischen einer ‚kritischen Ontologie der Gegenwart‘ und einer ‚Analytik der Wahrheit‘ (vgl. FOUCAULT 1990) entspricht der historischen Kennzeichnung der Aufklärung als (negativer) ‚Kritik‘ und einem (positiven) ‚Projekt‘ (vgl. FOUCAULT 1992) der Errichtung einer neuen Ordnung der Vernunft.
 - 10 Aus der (bereits zitierten) Zuspitzung der von Thomas MANN formulierten Einsicht der Pluralität der Welten(mitten) und der mit ihr verbundenen Relativität der jeweiligen Wahrheiten, die – je nach Kontext – sowohl als Kritik der einen dominierenden Wahrheit (immerhin spricht hier Joseph als Sklave gegenüber einem Vertreter seines Besitzers) wie auch als problematische Indifferenz gelesen werden können, treibt Mann das dadurch allererst aufgeworfene Problem heraus – „Denn unsere Kreise sind nicht [so] weit voneinander, dass sie sich nicht berührten“ (MANN 1960, S. 666) – und formuliert es als ‚Ineinanderrückung‘ oder ‚Verschränkung‘ (ebd., S. 666) dieser Kreise, die allerdings – weil Gottes Tat (ebd.) – den Menschen unbegreiflich und entzogen bleibt.
 - 11 Pluralität als differente Sozialität lässt sich weder bloß struktural noch individual erläutern; damit aber verschiebt sich der Focus von der identitätslogischen Annahme eines Grundbegriffs hin zur Reflexion einer paradoxen Differenzstruktur: Sozialität – so die hier vertretene Perspektive – ist ausschließlich durch Differenzen strukturiert, die als und in Relationen praktiziert (!) werden und so ein ‚Zwischen‘ allererst konstituieren. Vgl. dazu auch die von Hannah ARENDT (1967, S. 14) angestellten Überlegungen zum „Faktum der Pluralität“ nicht nur als „conditio sine qua non“, sondern insbesondere als „conditio per quam“ (ARENDT 1967, S. 15), so dass erst in der praktischen Handhabung der paradoxen Gleichzeitigkeit von „Gleichheit und Verschiedenheit“ (ARENDT 1967, S. 164) als praktischen Verbindungen und Distanzierungen „Welt“ – als Inbegriff eines ‚menschlichen Zusammens‘ (ARENDT 1967, S. 27; 1960, S. 51): „das nämlich, was zwischen den Menschen entsteht“ (ARENDT 1960, S. 16f.) – „durch Zusammenhandeln konstituiert wird“ (ARENDT 1960, S. 15). Betont sei ausdrücklich, dass (daher als ‚Inter-Subjektivität‘ nur paradox denkbare) Sozialität insofern weder essentialistisch (bzw. substantial) und als ‚Besitz eines Gemeinsamen‘ noch bloß funktionalistisch gedacht werden kann, sondern praktisch (und insofern praxeologisch) verstanden werden muss (vgl. dazu auch BOURDIEU 1987).
 - 12 Wir verstehen unter ‚foundationalism‘ nicht so sehr die mit ‚Fundamentalismus‘ übersetzte und markierte Problematik der (Selbst-)Absolutsetzung von (zumeist religiösen) Weltanschauungen, sondern – im Rückgriff auf die angelsächsische Diskussion (vgl. RORTY 1989) – die Denk-Bestrebungen, im Rückgang (analytische Reduktion) auf ein Letztes Gewißheit zu finden (Letztbegründungsproblematik) und von dort her im Aufbau des Ganzen als (und zu) einem Allgemeinen (synthetische Konstruk-

- tion) unbedingte Verbindlichkeit begründen zu können (Universalismusproblematik); ‚foundationalism‘ ließe sich daher angemessener als ein doppeltes und insofern umfassendes ‚Gründungs- und Sicherungsbestreben‘ kennzeichnen (vgl. dazu auch Anm. 9 wie kritisch HAAFTEN/SNIK 1994, S. 74ff.).
- 13 Vgl. dazu ausführlicher die Überlegungen bei ESPOSITO 2000, der die Frage nach der ‚Communitas‘ (als praktizierter ‚Gemeinschaft‘) diesseits zweier (dominanter) Immunisierungsformen – eines Universalismus des Allgemeinen und eines Individualismus des je Eigenen – zu entfalten sucht; Ausgangspunkt dabei ist die Überlegung durchgängiger Sozialität, so dass weder ‚eine Stimme‘ noch bloß ‚viele Stimmen‘ (nebeneinander) bereits Sozialität als ‚communitas‘ konstituieren, sondern diese erst in der mit der Stimme erhobenen Forderung, dem und den Anderen nicht nur zuzuhören, sondern ihnen eine Antwort zu schulden, realisiert wird. Vgl. dazu auch die sprachlichen Anspielungen auf ‚munus‘ (lat.) als ‚Gabe‘ wie ‚Schuld‘ und ‚Pflicht‘ (ESPOSITO 2000, S. 13-34, bes. 16-19).
- 14 Insbesondere diese (hier unbearbeitet gebliebene) Formulierung des ‚Gemeinsamen‘ hat im Anschluss an den Vortrag für eine kontroverse Diskussion gesorgt: nicht nur der durch „statt“ hier oppositional formulierte Kontrast zwischen „Kampf um Dominanz“ und „Bewußtsein des Gemeinsamen“ hat Widerspruch hervorgerufen, sondern auch die im Begriff des „Gemeinsamen“ (wie in dieser Kontrastierung) implizierten Bedeutungen – einer vermeintlichen Homogenität und Machtabwesenheit wie ideologischer Harmonie – wurden (als bloß appellative und dann hilflose Moralisierung) kritisiert. Wir stimmen dieser Kritik (auch und gerade nach den bisherigen Ausführungen, vgl. *Gedanke 6* wie Anmerkung 11) zu, geben aber auch zu bedenken, dass das hier Formulierte zunächst anders perspektiviert war: als Akzentuierung der allgemeinpädagogischen Aufgabe (der Reflexion ihres „Außen“-Bezugs) als einer ‚gemeinsamen‘ (im Sinne einer praktisch miteinander verbindenden) gegen ‚Wirkungslosigkeit‘ durch andauernden Selbstbezug und Selbstblockierung. Zugleich – und so wurde das hier Formulierte in der Diskussion überwiegend wahrgenommen – war damit aber auch deren Perspektive angedeutet: die (insbesondere allgemein)erziehungswissenschaftliche Aufgabe, das Problem der Pluralität und Sozialität als Frage nach der ‚Communitas‘ aufzunehmen und aus einer pädagogischen Perspektive als Reflexion der (praktischen) Rekonstruktion des Sozialen zu analysieren wie kritisch wachzuhalten und damit aus seiner Verschließung durch die ‚Antwort des Allgemeinen‘ herauszulösen. In dieser zweiten Lesart aber ermöglichen die benannten Kritiken eine wichtige Präzision: in der Tat legt das ‚Gemeinsame‘ immer wieder substantialische bzw. essentialistische Vorstellungen eines allen ‚gemeinsamen‘ (und insofern je eigenen) Besitzes oder gar Wesens nahe (das, was allen ‚gemein‘ ‚ist‘ bzw. ‚sein‘ sollte, und diese abgrenzt von den Anderen; vgl. dazu auch das ahd. bzw. mhd. ‚sama‘ oder ‚sam‘ als Affinität ([Wesens-]Verwandtschaft) zwischen den in Beziehung Gesetzten: ‚gemein-sam‘) und bietet wenig Resonanz für eine differenz- wie und praxistheoretische Interpretation von Sozialität. Gleichzeitig hat die anschließende Diskussion auch eine Ratlosigkeit verdeutlicht, dass uns kein Wort für den von uns anvisierten Problemkreis einer ‚differenten Sozialität‘ zur Verfügung steht, das das Gemeinte auch begrifflich angemessen formulierte: weder der (in den Köpfen historisch immer noch belastete) deutsche Begriff der ‚Gemeinschaft‘ noch die (ebenfalls besetzte) Verdeutschung in ‚Kommunität‘ lassen erkennen, dass damit bezeichnete Sozialität ausschließlich über Differenzen (und damit gerade nicht als Homogenität) konstituiert wird. In anderen Sprachen hingegen erregen diese Begriffe – vgl. ‚communité‘, ‚community‘ oder ‚communitas‘ – weniger Unruhe und Widerstand; vgl. dazu auch die gerade nicht kommunitaristischen Texte zu einer politischen Philosophie der ‚Gemeinschaft‘ (VOGL 1994).

Literatur

- ARENDT, H. (1960): Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über LESSING. – München.
- ARENDT, H. (1967): Vita activa oder Vom tätigen Leben [1958]. – München.
- BALLAUFF, T. (1984): Ist systematische Pädagogik heute noch möglich und notwendig?. In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 425-441.
- BENNER, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns [1987]. – 4. Aufl. – Weinheim.
- BOURDIEU, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft [1980]. – Frankfurt/M.
- BREINBAUER, I. (1996): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. – Wien.

- BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.) (1998): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. – Donauwörth.
- DILTHEY, W. (1938): Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft [1888]. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. – Bd. VI. – Leipzig, S. 56-82.
- DILTHEY, W. (1960): Grundlinien eines Systems der Pädagogik [1884/1894]. In: DILTHEY, W.: Gesammelte Schriften. – Bd. IX. – Stuttgart, S. 167-238.
- ESPOSITO, R. (2000): *Communitas. Origine et destin de la communauté*. – Paris.
- FISCHER, W. (1984): Erziehungswissenschaft und Systematische Pädagogik. Bemerkungen zu ihrem Verhältnis untereinander. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60. Jg., S. 411-424.
- FLITNER, W. (1950): Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1950.
- FOUCAULT, M. (1990): Was ist Aufklärung? [1984]. In: ERDMANN, E./FORST, R./HONNETH, A. (Hrsg.): *Ethos der Moderne. FOUCAULTS Kritik der Aufklärung*. – Frankfurt/M., S. 35-54.
- FOUCAULT, M. (1992): Was ist Kritik? [1978]. – Berlin.
- FOUCAULT, M. (1994): Das Subjekt und die Macht [1982]. In: DREYFUS, H. L./RABINOW, P.: *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. – Frankfurt/M., S. 241-261.
- GAMM, G. (1994): Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. – Frankfurt/M.
- GAMM, G. (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. – Frankfurt/M.
- GUDJONS, H. (1995): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. – 4. Aufl. – Bad Heilbrunn.
- HAAFTEN, W. VAN/SNIK, G. (1994): Allgemeinbildung als Entprovinzialisierung des Denkens. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 65-82.
- HEYTING, F. (1994): Konstruktiver Pluralismus – Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 101-120.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): *Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft*. – Weinheim.
- KANT, I. (1958): Was heißt: Sich im Denken orientieren [1786]. In: KANT, I.: *Werke*. Hrsg. v. W. WEISCHDEL, Bd. III. – Wiesbaden, S. 267-283.
- KEINER, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. – Weinheim.
- KIMMERLE, H. (2000): *Philosophien der Differenz. Eine Einführung*. – Würzburg.
- KOCH, M. (2000): Allgemeine Pädagogik als ‚Governance‘? Programmatische Skizze einer allgemein-pädagogischen Entwicklungslinie. In: ABELDT, S./BAUER, W./HEINRICHS, G./KNAUTH, T./KOCH, M./TIEDEMANN, M./WEISSE, W. (Hrsg.): *... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein*. *Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie*. – Mainz, S. 495-506.
- KRON, F. W. (1991): *Grundwissen Pädagogik [1987]*. – München.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.) (1994): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. – München.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.) (1999): *Einführungskurs Erziehungswissenschaft, 4 Bde.* – 2. Aufl. – Opladen.
- LENZEN, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, S. 109-125.
- LENZEN, D. (1993): Pädagogik – eine kultische Form der Inszenierung von Paradoxien? Vom paradoxen zum polydoxen pädagogischen Denken. In: MARESC, R. (Hrsg.): *Zukunft oder Ende. Standpunkte – Analysen – Entwürfe*. – München, S. 206-224.
- LENZEN, D. (Hrsg.) unt. Mitarb. v. ROST, F. (1994): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. – Reinbek.
- LENZEN, D. (1999): *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. – Reinbek.
- MANN, T. (1960): *Joseph und seine Brüder*. In: MANN, T.: *Gesammelte Werke in dreizehn Bänden*. – Bd. IV. – Frankfurt/M.
- MASSCHELEIN, J./WIMMER, M. (1996): *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. – St. Augustin.

- MASSCHELEIN, J./RUHLOFF, J./SCHÄFER, A. (Hrsg.) (2000): Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs. – Weinheim.
- MEYER-DRAWE, K. (1990): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ichs. – München.
- MEYER-DRAWE, K. (1994): Der armierte Blick. Randbemerkungen zur ordnenden Tätigkeit. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 361-369.
- MEYER-DRAWE, K. (1998): Streitfall ‚Autonomie‘. Aktualität, Geschichte und Systematik einer modernen Selbstbeschreibung von Menschen. In: Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie 1: Frage nach dem Menschen in der umstrittenen Moderne. – Baltmannsweiler, S. 31-49.
- OELKERS, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. – Weinheim.
- PEUKERT, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1991): Wilhelm FLITNER und die Frage nach einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. (26. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). – Weinheim.
- RANG, A. (1994): Pädagogik und Pluralismus (Abschiedsvorlesung 1993). In: HEYTING, F./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralismus in der Erziehung und Erziehungswissenschaft. – Weinheim, S. 23-50.
- RICKEN, N. (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. – Würzburg.
- RICKEN, N. (2000): In den Kulissen der Macht: Anthropologien als figurierende Kontexte pädagogischer Praktiken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 76. Jg., S. 425-454.
- RÖHRS, H. (Hrsg.) (1979): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. – Wiesbaden.
- RÖHRS, H./SCHEUERL, H. (Hrsg.) (1989): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm FLITNER zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet. – Frankfurt/M.
- RORTY, R. (1989): Kontingenz, Ironie, Solidarität. – Frankfurt/M.
- RUHLOFF, J. (1993a): EINE Allgemeine Pädagogik? [1990]. In: FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. – St. Augustin, S. 57-64.
- RUHLOFF, J. (1993b): Pluralität pädagogischer Konzepte – ein Hemmnis der sozialen Wirksamkeit pädagogischer Theorie? In: FISCHER, W./RUHLOFF, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik. – St. Augustin, S. 65-79.
- SCHÄFER, A. (1996): Art. Erziehungsphilosophie. In: Handbuch kritische Pädagogik. Hrsg. v. A. BERNHARD u. L. ROTHERMEL. – Weinheim, S. 120-131.
- SCHÄFER, A. (1999): Unbestimmte Transzendenz. Bildungsethnologische Betrachtungen zum Anderen des Selbst. – Opladen.
- SCHÄFER, A. (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien. – Opladen.
- SCHNEIDERS, W. (1985): Vernünftiger Zweifel und wahre Eklektik. Zur Entstehung des modernen Kritikbegriffs. In: studia leibnitiana, 17. Jg., S. 143-161.
- TENORTH, H.-E. (1998): Theorie, nicht Moral ist das Defizit. Eine Randbemerkung zu den Debatten über das Allgemeine von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: BRINKMANN, W./PETERSEN, J. (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. – Donauwörth, S. 87-100.
- TREML, A. K. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. – Stuttgart.
- TREML, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik. Über Erziehung und Unterricht. – Stuttgart.
- VOGEL, P. (1991): System – die Antwort der Bildungsphilosophie? In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 333-345.
- VOGEL, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1. Jg., S. 157-180.
- VOGL, J. (Hrsg.) (1994): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. – Frankfurt/M.
- WIGGER, L. (1996): Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Jg., S. 915-935.
- WIMMER, M. (1992): Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: MEYER-DRAWE, K./PEUKERT, H./RUHLOFF, J. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. – Weinheim, S. 151-180.
- WITTGENSTEIN, L. (1984): Tractatus logico-philosophicus [1918]. In: WITTGENSTEIN, L.: Werkausgabe. – Bd. 1. – Frankfurt/M., S. 7-85.
- ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.) (1989): Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. – Weinheim.

Anschriften der Verfasser: Prof. Dr. Jan Masschelein, Centrum voor fundamentele pedagogiek, KU Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, E-Mail: jan.masschelein@ped.ku.leuven.ac.be

Dr. Norbert Ricken, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 26, 48143 Münster, E-Mail: norbert.ricken@uni-muenster.de.